

ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE

**ESTADO DEL ARTE Y PROPUESTAS PARA SU OPERATIVIZACIÓN
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR NACIONALES**

DOCUMENTO 4.

**Alternativas en la Evaluación de los Aprendizajes.
La evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje**

Dra. Ofelia Ángeles Gutiérrez

15 DE DICIEMBRE 2003.

ÍNDICE

Introducción	3
1. Alternativas a la evaluación tradicional	7
2. Modalidades de evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje	13
3. Métodos y recursos para la evaluación	21
4. Factibilidad de incorporación de nuevas modalidades evaluativos	28
Bibliografía	29
Anexos	30

Alternativas en la evaluación de los aprendizajes. la evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje

Introducción

La evaluación del aprendizaje es uno de los factores que más influye en el interés de los estudiantes por aprender y por el propio proceso de aprendizaje. Constituye el criterio de referencia que define para el alumno lo que hay que aprender en el marco de las diversas disciplinas, así como el valor de ese aprendizaje. Además, determina una experiencia de éxito o de fracaso, lo que puede tener repercusiones personales importantes desde el punto de vista socioafectivo. De acuerdo con el diseño que aquella adopte, será posible para el profesor ayudar a los alumnos a superar ciertas dificultades. Es decir, la evaluación puede ser percibida como un juicio o como una ocasión para aprender.

Las diferentes concepciones de la evaluación y de las categorías asociadas (calificación, acreditación), así como el sentido y los recursos para llevarla a cabo se han visto impactados por las diversas teorías y enfoques sobre la educación, el curriculum, el sujeto como parte del proceso educativo, el aprendizaje y las modalidades de enseñanza. Las nuevas formas de aproximación al conocimiento plantean un sentido nuevo en la forma en que se percibe y aplica la evaluación.

De los análisis realizados acerca de los fundamentos psicopedagógicos de los enfoques centrados en el aprendizaje se desprende la consideración de que la evaluación es más que un proceso para calcular y asignar calificaciones, como se ha planteado en la perspectiva tradicional de la evaluación. Limitarse a esta operación implica que solo se están analizando los resultados y no el proceso de aprendizaje,

ya que éste considera el lugar de partida, los avances y el punto de llegada del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Se ha hecho evidente, también, que no todos los aprendizajes son similares, difieren de acuerdo con el propósito (para qué se evalúa), el tipo de conocimiento que se pretende evaluar (qué se evalúa), quién es evaluado y quién evalúa, cuándo se realiza la evaluación y, particularmente, desde qué perspectiva se evalúa (el referente de evaluación).

El referente de la evaluación, como se ha señalado, está determinado por las teorías psicológicas y pedagógicas que sustentan la propuesta de aprendizaje y, en consecuencia, la de enseñanza. La incorporación de perspectivas psicopedagógicas, particularmente las derivadas de las teorías cognoscitivistas y constructivistas del aprendizaje en las instituciones educativas plantean un cambio fundamental en las formas del trabajo educativo.

Algunas de las insuficiencias de los procesos vigentes de evaluación son los siguientes:

Un énfasis excesivo en la función “selectiva” de la evaluación

Se aprecia un sesgo importante que la articula más directamente con la promoción académica del estudiante que con una función de carácter formativo, relacionada con la realimentación oportuna al estudiante acerca de la naturaleza y calidad de los procesos que influyen o determinan su éxito o fracaso académico. Es decir, se observa la vigencia de un modelo de evaluación sumativa, centrada en objetivos limitados, explorando la información acumulada, utilizando instrumentos ajenos muchas veces al proceso de enseñanza.

- ? Mide generalmente la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, expresados como frecuencia de respuestas correctas

- ? Centra su atención en ciertos tipos de conocimiento que no permite establecer relaciones cognitivas y dificultan su organización y apropiación. En la mayor parte de estas evaluaciones se considera inapropiado o erróneo el aprendizaje de un alumno cuando no memoriza y sus respuestas no coinciden – literalmente –con el mensaje transmitido por el profesor.

- ? Tiende a confundir evaluación con acreditación-calificación, sin considerar que calificación y aprendizaje no son sinónimos. Tiene un carácter de todo o nada y cuando se incluye la evaluación formativa ésta se entiende como control continuo o exámenes periódicos.

Utilización de instrumentos con validez y confiabilidad relativas

Los recursos de evaluación no permiten discernir lo que el estudiante comprende o no. Muchos de los instrumentos utilizados actualmente (pruebas objetivas con respuestas previamente establecidas, en términos de verdadero-falso o de opción múltiple, otras pruebas de “lápiz y papel”) permiten, efectivamente, ubicar al alumno dentro del grupo al que pertenece y, eventualmente, determinar cuánto recuerda o “sabe” de los contenidos impartidos, sin embargo informan muy poco acerca de lo que el estudiante comprende y es capaz de realizar, ya que centran la evaluación en cogniciones aisladas, sin conexión con los marcos de conocimiento general y personal del sujeto. Las calificaciones bajas indican que algo va mal, pero no señalan las posibles causas del problema ni cómo puede solucionarse.

El predominio del enfoque “psicométrico” como factor explicativo de las limitaciones de la evaluación tradicional.

El enfoque psicométrico parte de dos criterios básicos: la “norma” y la “estandarización” de las condiciones e instrumentos de medición, lo que genera sesgos importantes al utilizarlos como insumos para la evaluación. Ni la inteligencia

ni su actividad en el campo del aprendizaje responden a un patrón homogéneo, sino que los sujetos y sus procesos se ubican en escalas de un alto grado de variabilidad, por lo que los instrumentos orientados hacia la estandarización no aportan resultados válidos:

No todos los estudiantes logran los mismos resultados o productos recorriendo el mismo camino, ni con la misma secuencia de actividades; existen procesos que generan síntesis mentales diferentes, los estilos cognitivos cambian de un sujeto a otro, por lo que la evaluación tradicional no puede asumirse como un balance válido de lo que se aprende.

Las insuficiencias señaladas conducen a pensar en la ineludible renovación de la evaluación de los aprendizajes, con base en el conocimiento acumulado acerca de este proceso. La mejora del proceso de evaluación tiene que plantearse a partir de las respuestas a algunas interrogantes básicas:

- ? ¿Qué se evalúa en la nueva perspectiva?
- ? ¿Cuál es el nuevo sentido de la evaluación?
- ? ¿Cómo se evalúa en este enfoque?
- ? ¿Cómo diseñar instrumentos que permitan valorar y promover aprendizajes significativos?
- ? ¿Cómo vencer las inercias institucionales y de los actores que limitan un nuevo enfoque evaluativo?

1. Alternativas a la evaluación tradicional

La evaluación, desde tales planteamientos, debe ser vista no solo como una acción orientada a valorar el grado de cumplimiento de los propósitos de aprendizaje sino, además, como una acción de intervención que permita al sujeto la reconstrucción de los contenidos a aprender. Sin embargo, la revisión de las

prácticas evaluativas en la mayor parte de las instituciones expresa que la evaluación sigue siendo, fundamentalmente, un suceso y no un proceso.

Debe permitir valorar los procesos personales de construcción individual de conocimiento por lo que, en esta perspectiva, son poco importantes los aprendizajes basados en el procesamiento superficial de la información y aquellos orientados a la recuperación de información en el corto plazo.

Podría decirse que los nuevos procesos evaluativos son de carácter cognitivo, estratégico y contextualizado. Cognitivo, ya que demanda la utilización de modelos y métodos de evaluación que permitan reconocer cómo aprende y por qué obtiene ciertos resultados el estudiante.

En cuanto a su naturaleza estratégica, se advierte la necesidad de sustituir recursos de evaluación que interpretan el aprendizaje de manera aditiva, es decir, como una sucesión de etapas inconexas que, al ser sumadas, resultan en un aprendizaje. Sería importante utilizar otros que analicen la actividad del estudiante de manera articulada y global. Asimismo, es importante la captación de las metas u objetivos que propone el profesor, que en ocasiones resultan de mayor relevancia que los propios métodos de enseñanza. Comprender y asumir tales metas permiten que el estudiante despliegue estrategias personales que poco conoce el profesor en su actividad cotidiana frente a un grupo numeroso.

Por lo que se refiere a la contextualización de la evaluación, cabe mencionar los siguientes factores.

En primer lugar, es necesario tomar en cuenta el nivel académico del estudiante. Este resulta del recorrido que el sujeto hace por los diferentes niveles y experiencias educativas el cual, al combinarse con experiencias en el ambiente

familiar y del entorno cultural, afecta el desempeño del alumno individualmente considerado.

Otro elemento contextual de la evaluación es el representado por la especificidad de los contenidos curriculares. Los alumnos se enfrentan a materias cuyas estructuras epistemológicas poco tienen en común, por lo que es difícil aplicar las mismas estrategias para aprender y para evaluar lo que se aprende.

Con referencia a este tema, es importante que los profesores de las diversas materias o cursos reconozcan el tipo de contenido implicado en éstos y la naturaleza del aprendizaje que debe lograrse, de manera que la evaluación efectivamente se oriente hacia propósitos y resultados claros.

Los alumnos se ven enfrentados, cotidianamente al *aprendizaje de hechos*, es decir, datos e información que debe ser recordada tal y como se presenta. Sin embargo, este aprendizaje se ve favorecido si el profesor, en los momentos de enseñanza y de evaluación, aporta elementos que permitan al estudiante integrarlos en esquemas, en guiones, categorías o representaciones, es decir, en situaciones donde tal información adquiere significado y facilita el recuerdo.

De la misma manera, los estudiantes deben aprender *conceptos*, formas de representación de la información en categorías que se relacionan de diferentes maneras. Para su valoración se sugiere que el profesor cumpla ciertas condiciones, por ejemplo, que estimule al estudiante a hacer explícitas sus concepciones espontáneas mediante la aplicación a problemas concretos; enfrentarlos a situaciones conflictivas que supongan un desafío a sus ideas; poner a prueba las representaciones e inferencias que se derivan de ideas nuevas, tratando de analizar sus implicaciones, de manera que la comprensión no sea superficial. Estas alternativas, que pueden ser útiles tanto en la enseñanza como en la evaluación, permitirán dar cuenta de los cambios que se producen en la organización conceptual

de los alumnos, de manera que se capaciten para aplicar los conceptos aprendidos en la resolución de problemas.

Una de las preocupaciones que se manifiesta frecuentemente al realizar la evaluación de los aprendizajes se relaciona con el hecho de que los estudiantes no “saben hacer” las cosas que se esperaba pudiesen realizar, es decir, existen problemas en el ámbito del aprendizaje *procedimental*.

Como se señaló en otro apartado del documento, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje de procedimientos estratégicos deben realizarse al mismo tiempo que se adquieren esquemas conceptuales, que permiten comprender la aplicación del procedimiento. Deben hacerse explícitas a los estudiantes las razones que fundamentan su utilización en determinadas condiciones y cómo pueden aplicarse en situaciones semejantes, de manera que logren su transferencia y no se limiten a un aprendizaje mecánico, de poca significatividad. Los recursos de evaluación deben reunir esas características.

En otros términos, el interés del docente-evaluador debe enfocarse, por una parte, hacia el grado en que los estudiantes han logrado construir o elaborar conocimiento, gracias a la ayuda pedagógica y al uso de sus propios recursos cognitivos e interpretaciones significativas de los contenidos que se evalúan. Por otra, al grado y formas en que los estudiantes son capaces de otorgar significado funcional a los contenidos y cómo pueden utilizarlos en el futuro.

Las nuevas modalidades de evaluación de los aprendizajes se orientan a valorar la significatividad de éstos, lo cual representa una tarea de gran complejidad. Como se ha expuesto, este tipo de aprendizaje es una actividad progresiva y solo puede ser evaluada cualitativamente.

El profesor debe tener claridad respecto al grado de apropiación con el que se procura que se aprenda algún contenido. Los objetivos deben formularse explícitamente y deben establecer la extensión o amplitud y el nivel de complejidad con que el estudiante ha elaborado esquemas o significados, con apoyo del profesor.

Estas características obligan a asociar de manera estrecha las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Si se acepta, como establecen las corrientes psicopedagógicas que sustentan los enfoques centrados en los aprendizajes, que la enseñanza es una ayuda que debe ajustarse a los procesos de construcción de los estudiantes, la evaluación representa una condición indispensable para proporcionar tal ayuda de manera eficaz y oportuna.

La evaluación pertinente desde la perspectiva cognoscitivista y constructivista supone aceptar ciertos criterios, entre los que cabe mencionar los siguientes:

- ? el aprendizaje no es una actividad de todo o nada, sino que se produce gradualmente, por lo que deben proponerse actividades que permitan establecer si el aprendizaje logrado es o no significativo.
- ? La evaluación debe sustentarse en la idea de que cualquier conocimiento es mejor comprendido cuando se le ubica en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y lo relacione.
- ? La evaluación debe poder captar las construcciones personales y únicas que realiza el sujeto y que le permiten estructurar su propio conocimiento.
- ? Se deberá enfatizar que el estudiante exponga el origen y la articulación de los hechos, fenómenos y conceptos. Se pretende priorizar la actitud reflexiva del

individuo, por lo cual la evaluación debería plantear problemas y sugerir algunas vías de solución.

- ? En muchos casos, será necesario priorizar el *cómo* sobre el *qué*, es decir, enfatizar la necesidad de que el alumno se plantee críticamente la forma en que aborda su proceso de aprendizaje.

La información que aporta la evaluación permite que el docente realice una observación continua y pueda tomar decisiones en cuanto a los apoyos que requiere el estudiante. Se requiere, para ello, de la elaboración de un conjunto de indicadores y criterios, formales e informales, que den cuenta del avance en la competencia del alumno y sustenten la toma de decisiones.

Tales indicadores deben orientarse hacia el análisis de tres situaciones fundamentales:

- ? Comprobar el avance y autocontrol del estudiante sobre las tareas
- ? Valorar el tipo de apoyo que debe ofrecerse al estudiante
- ? Establecer el momento en que se dará al estudiante el control y responsabilidad sobre su proceso.

Cuadro comparativo de la evaluación tradicional y constructivista (adaptado

de Quaa F. Cecilia. Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes, 1999)

Característica	Enfoque psicométrico	Enfoque edumétrico	Enfoque constructivista
Efecto deseado de la evaluación	Neutral-no reactivo	retroalimentación	Generador de cambio
Objetivos	Unidad aislada	Unidad aislada	Sistema de constructos
Énfasis característico	Acumulación de conocimientos	Logro de objetivos	Relaciones implicativas entre constructos
Énfasis temporal	presente	presente	Presente, privilegiando lo evolutivo
Forma de cognición	propositiva	propositiva	Distinciones fundamentales, construcción de constructos
Relación entre cogniciones	asociativa	asociativa	Jerárquica; énfasis en los procesos de ordenamiento nuclear
Nivel de análisis	Individual	individual	Individual o sistémico
Énfasis evaluativo	Específico	Específico	Comprensivo, general
Tipo de instrumentos	estructurados	Estructurados - idiográficos	Idiográficos e interactivos
Puntuación	cuantitativa	Cuantitativa y cualitativa	Cuantitativa y/o cualitativa
Criterios de adecuación	psicométrico	edumétrico	Psicométrico – hermenéutico.

2. Modalidades de evaluación en los enfoques centrados en el aprendizaje

Se reconocen varias posibilidades de desarrollo de la actividad de evaluación del aprendizaje: la evaluación de carácter formativo, la evaluación diagnóstica, la autoevaluación.

Cesar Coll (1983) define la *evaluación formativa* como aquella que "solo tiene lugar durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida que proporcione indicaciones útiles para reconducirlo". Este mismo autor defiende la importancia de la función reguladora de la evaluación desde una perspectiva constructivista.

Para Wheeler "puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, es preciso contar con el alumno, en la medida en que sea posible y que él sea capaz de hacerlo, a la hora de evaluar su propio aprendizaje". En consecuencia, la autoevaluación es una forma adecuada para que el estudiante perciba el nivel alcanzado en su aprendizaje.

Se espera que el sujeto autoevaluado tome conciencia de sus propios aciertos y fracasos, con base en el esfuerzo desarrollado, para que le sirvan como mecanismo de autorregulación y le permitan llegar a ser el responsable de su propia formación. Psicológicamente, favorece la elevación de la autoestima, de la independencia, y de la conciencia del propio desarrollo. Forns se refiere a ella como la "evaluación compartida".

Es un reto para el profesor conseguir que los estudiantes adquieran la capacidad de autorregularse de manera efectiva, lo que implica que se apropien de los objetivos y criterios de evaluación del profesor y logren un dominio adecuado de las capacidades de anticipación y planificación de la acción. Implica incorporar estos aspectos como objetivos prioritarios de aprendizaje, el papel que el estudiante toma

en su proceso de apropiación del conocimiento, es fundamental, por lo tanto se buscará que tenga una participación activa y responsable en su aprendizaje.

De esta manera el proceso de enseñar-aprender-evaluar se convierte en un acto de comunicación con todas sus exigencias y posibilidades, en el cual la evaluación es un elemento primordial en el proceso de auto-socio-construcción del conocimiento

Otra modalidad evaluativa relevante es la *evaluación inicial o evaluación diagnóstica*. Para Forns (1980) la evaluación inicial es un caso particular de evaluación diagnóstica y es la que realizan los profesores para conocer el estado de los conocimientos que tienen los nuevos alumnos.

De sus resultados, el maestro debe extraer conclusiones que le permitan hacer los ajustes necesarios en la programación de la enseñanza: modificar sus objetivos, tiempos, contenidos, actividades, etc. Esta modalidad evaluativa también debe permitirle reconocer y adaptarse a las diferencias individuales, eligiendo estrategias, metodológicas, medios y recursos didácticos pertinentes con los intereses, motivaciones y necesidades reales mostrados, tanto por los alumnos individuales, como por el conjunto de la clase.

Farré y Gol (1982) señalan que la evaluación inicial debe hacerse cada vez que se introduce un nuevo tema o concepto: "Se trata de informarnos sobre el nivel de los alumnos y de saber qué saben sobre ese tema concreto".

Es posible concluir estableciendo que el objetivo de la evaluación inicial es describir el nivel de conocimientos, destrezas o habilidades que poseen los alumnos -individual o colectivamente- sobre determinados aprendizajes antes de iniciar un programa (un curso, un tema o un concepto) con el propósito de realizar las adaptaciones curriculares necesarias.

Forns (1980) considera a la evaluación inicial como una faceta de la evaluación diagnóstica. Para este autor, la evaluación diagnóstica "tratará de conocer si el sujeto en cuestión posee un potencial suficiente (intelectual, de aptitudes, de conocimientos, etc.) que le permita llevar a cabo cierto tipo de actividades (o estudios) con un nivel de logro aceptable".

Su finalidad. Se considera conveniente que sea realizada por personal especializado, psicólogos u orientadores.

Su finalidad es básicamente el pronóstico o la predicción del rendimiento académico futuro del alumno, a través de una buena planificación, evitando pasos erróneos o innecesarios, identificando "la realidad particular de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda".

Dassa et al (1993), citados por Alonso Tapia (1997), exponen un nuevo marco conceptual de la evaluación diagnóstica que sirve de base a la evaluación formativa, ya que sus resultados son útiles para valorar tanto la naturaleza de los errores de los estudiantes, de acuerdo con sus características particulares como la mejora sistemática de los métodos de enseñanza empleados por el docente. Es decir, estaría orientada a garantizar la coherencia del desarrollo curricular, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica.

En suma, el proceso evaluativo en la perspectiva que se expone enfatiza las modalidades diagnóstica y formativa, y restándole importancia a lo sumativo, entendido solamente como la certificación de logros o resultados.

Algunos autores consideran indispensable el establecimiento de las diferencias entre la evaluación continua y la evaluación formativa.

Por *evaluación continua* debe entenderse una modalidad de evaluación formal, sistemática e integrada plenamente en, y durante, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Wheeler,(1979) citado por Coll, debe ser un continuo proceso de retroalimentación que permita orientar la enseñanza: "Si al adelantar un paso hacia una meta se hace una valoración, ésta puede servir para modificar o volver a valorar la meta, así como para tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar. Este ciclo de pasos hacia delante y hacia atrás puede repetirse hasta alcanzar la meta total, tanto si se trata de la que se estableció originalmente como si ha sido modificada a la luz del feed-back". En esa perspectiva, la evaluación continua puede identificarse con la evaluación formativa. Para este autor, la evaluación del trabajo de un estudiante es un componente que guía el proceso de aprendizaje.

La evaluación continua utiliza las exposiciones, las explicaciones de conceptos por parte de los estudiantes, los ensayos y otras composiciones, así como también cualquier tipo de trabajo que permita evaluar y reflejar la actividad realizada por los estudiantes.

Si la evaluación continua / formativa no se comprende en su sentido real, se corre el riesgo de que, en lugar de entenderla como un proceso de retroalimentación siempre presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se convierta en "la multiplicación de exámenes (del examen final de curso o grado se pasa a los «modernos» controles semanales)".

Si bien es cierto que la evaluación debe garantizar continuidad y permanencia, lo es también que el proceso evaluativo debe pasar inadvertido al sujeto, ya que es consustancial a las situaciones de aprendizaje. Debe orientarse a la realimentación: la evaluación no puede reducirse solamente a la acreditación de aprendizajes

logrados. Debe dar la posibilidad de establecer niveles de avance o dificultad en el acercamiento al conocimiento y a su incorporación significativa.

La evaluación requiere enfatizar la orientación diagnóstica y formativa, aunque no se excluye la evaluación sumativa. Es interesante considerar que, dentro de las nuevas orientaciones de la evaluación, se considera el error como una posibilidad de autoevaluación y autovaloración de los progresos en el aprendizaje y como una oportunidad de reflexión para continuar avanzando en éste.

Dentro del contexto señalado, una de las vertientes que pareciera más prometedora para la renovación del campo de la evaluación de los aprendizajes es la que se deriva de los enfoques educativos basados en competencias.

La *evaluación basada en competencias* no se interesa solamente en conocer cuánto sabe el estudiante, sino los resultados que se reflejan en un desempeño concreto; se caracteriza por estar orientada a valorar el desempeño real del alumno, el cual sintetiza los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en la realización de una función o actividad.

Se realiza de manera individualizada, dado que toma en cuenta los aprendizajes previos; es participativa, ya que necesita de la intervención de diversos actores: alumno, docente / tutor (evaluador), grupo colegiado.

Se lleva a cabo en el contexto de la práctica profesional, en ambientes que simulan el ámbito laboral y durante el desempeño normal de ciertas actividades concretas.

Utiliza métodos e instrumentos capaces de producir evidencias que comprueben el logro de los resultados de aprendizaje, así como los criterios y niveles de desempeño requeridos previamente dados a conocer al alumno.

Las características de esta alternativa de evaluación pueden otorgar mayor transparencia, validez y confiabilidad a los juicios que se realizan respecto al aprendizaje logrado por el sujeto.

Como se ha señalado, la evaluación basada en competencias recopila evidencias para demostrar que la persona ha logrado el resultado previsto.

Se entiende por evidencia, el conjunto de pruebas que demuestran que se ha cubierto satisfactoriamente un requerimiento, una norma o parámetro de desempeño, una competencia o un resultado de aprendizaje. Hablamos de evidencia dado que la competencia no puede ser observada en sí misma, sino que tiene que ser inferida y lo es, básicamente a través de dos tipos de evidencia:

- ? *Evidencia de conocimiento*: incluye el conocimiento *de lo que tiene que hacerse, el cómo habría que hacerlo, el por qué tendría que hacerse y lo que habría que hacer* si las condiciones del contexto cambiasen en el desarrollo de la actividad. Implica la posesión de un conjunto de conocimientos, teorías, principios y habilidades cognitivas que le permiten al alumno contar con un punto de partida y un sustento para un desempeño eficaz
- ? *Evidencia de desempeño*: refiere el comportamiento por sí mismo, y consiste en descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir que el comportamiento esperado fue logrado efectivamente.

La evidencia de desempeño relacionada con una competencia, o bien con resultados de aprendizaje, puede ser directa o por producto.

- ? *Directa*: Es la que permite apreciar de manera más concreta y objetiva el resultado de aprendizaje/competencia. Por ejemplo: un docente que en clase

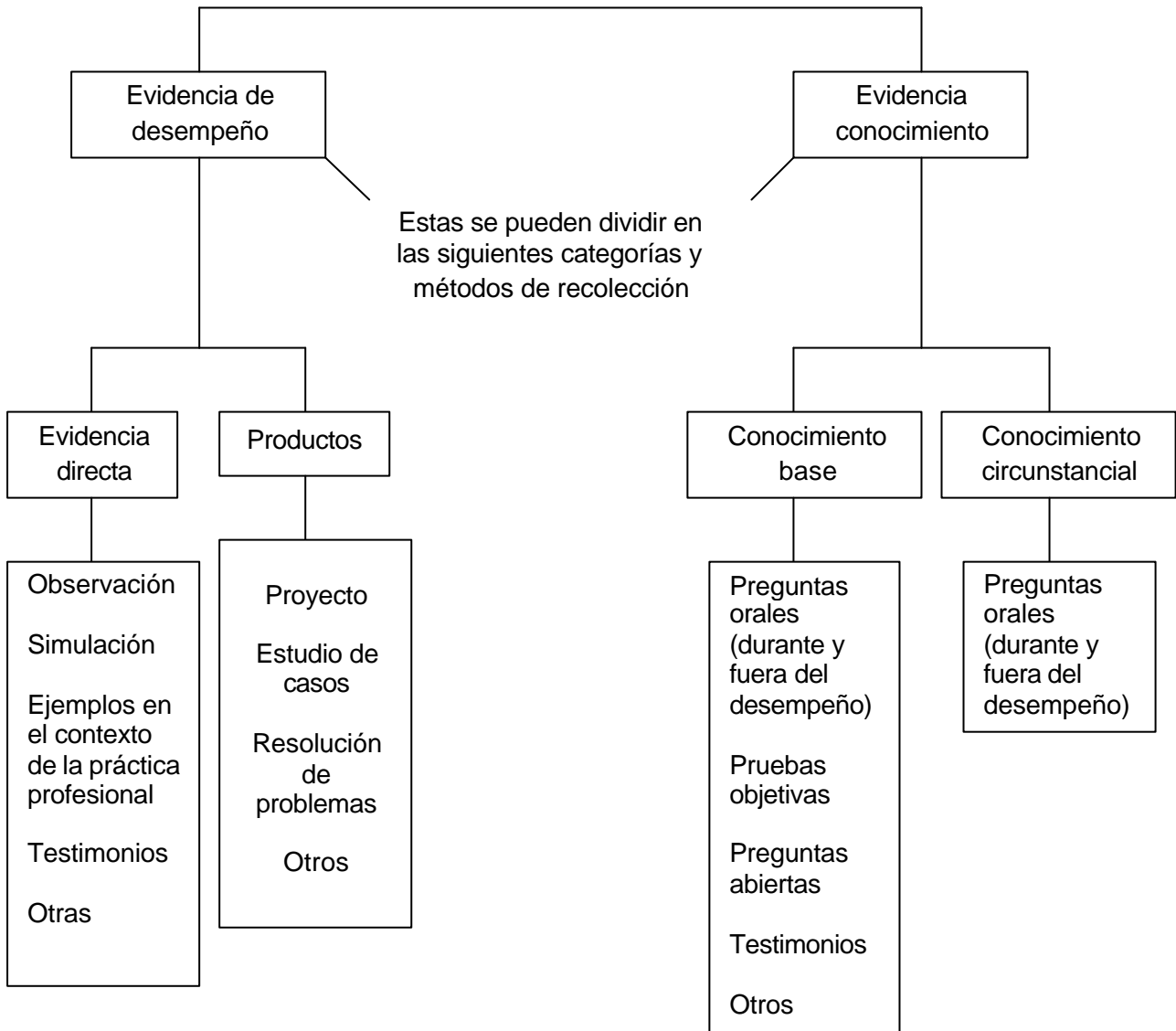
utiliza el método de Aprendizaje Basado en problemas puede apreciar si el estudiante cubre de manera correcta la metodología; es un resultado que se observa directamente.

? *Por producta*: Es un resultado tangible de la actividad realizada por el estudiante.

Los métodos de evaluación a utilizar deben ser capaces de evaluar una competencia de manera integral, buscando combinar conocimiento, comprensión, solución de problemas, niveles técnicos, actitudes y principios éticos en la evaluación. La integración se logra al contar con métodos y estrategias que incorporen simultáneamente un número de resultados de aprendizaje todos sus criterios de desempeño.

Es importante señalar que no siempre es posible inferir la competencia con base solamente en observaciones de la ejecución, ya que la variedad de contextos en los que los alumnos/egresados se desplazan es muy amplia. Habrá ocasiones en las cuales es necesario probar el conocimiento, independientemente de su ejecución, dado que probablemente la base para la inferencia esté más allá de la situación real. Los métodos a seleccionar deben ser directos y relevantes, de acuerdo a lo que se va a evaluar.

Tipos y métodos para coleccionar la evidencia



3. Métodos y recursos para la evaluación

La evaluación en la perspectiva de los nuevos enfoques educativos es un proceso que implica una selección de formas e instrumentos de acopio de información y de evidencias pertinentes sobre el desempeño del alumno, a fin de contrastar adecuadamente los resultados y las intenciones y resultados previstos.

1. Validez: Los métodos deben de seleccionarse apropiadamente, para asegurar una evaluación válida, esto es, que mida lo que pretende medir y no otra cosa.

2. Confiabilidad: Esto significa que los items de evaluación deben ser diseñados de manera tal, que si la evaluación fuera a ser conducida en cualquier momento por otro evaluador, arroje los mismos resultados.

3. Transparencia: La evaluación debe darse a conocer por todos los involucrados.

Los recursos técnicos que pueden utilizarse para obtener la información necesaria para la valoración de los aprendizajes pueden agruparse en tres tipos básicos:

- ? Aquellos en los que el evaluador (docente o externo) observa y registra información directa del desempeño de los estudiantes en el aula o en otros espacios de formación (observación directa).
- ? Los que se basan en el análisis de documentos y otros productos del proceso de aprendizaje (observación indirecta).

- ? Los recursos en los que el evaluado (estudiante) reacciona a los estímulos orales o escritos que presenta el evaluador (entrevistas, cuestionarios, encuestas, escalas, etc.) instrumentos de medición en sentido estricto.

Entre los métodos de evaluación que se pueden utilizar en programas académicos que pretenden orientarse al logro de aprendizaje significativo se encuentran los siguientes:

- ? Diálogo en forma de interrogatorio
- ? Métodos de toma de decisiones
- ? Proyectos y asignación de tareas
- ? Técnicas de debate y de moderación
- ? Dinámica de grupos
- ? Círculos de calidad
- ? Métodos de simulación
- ? Mapas conceptuales y redes semánticas
- ? Observación
- ? Experimentos tecnológicos
- ? Métodos de creatividad
- ? Aprendizaje basado en problemas
- ? Estudios de caso
- ? Juegos de roles y dramatización
- ? Entrevistas

También es posible proponer algunos instrumentos y técnicas evaluativos que pueden ser pertinentes para la evaluación de aprendizajes específicos. Para la evaluación del *aprendizaje de hechos pueden enumerarse los siguientes:*

- ? Pruebas de respuesta simple y unívoca.

- ? Pruebas de identificación de componentes, a través de figuras
- ? Pruebas de ordenamiento o jerarquización
- ? Pruebas de asociación de hechos
- ? Pruebas de complementación de frases
- ? Pruebas de opción múltiple

En cuanto a la evaluación del *aprendizaje de contenidos conceptuales*, se ha señalado ya que no es posible explorar solamente si se ha memorizado una definición, sino que el alumno sea capaz de explicar el concepto en cada uno de sus componentes y emplearlo en la solución de nuevas situaciones o problemas o simplemente diferenciarlo en una comunicación. Se pretende establecer si el estudiante ha logrado la comprensión profunda de una generalización de acontecimientos u objetos.

Algunas de las posibilidades evaluativas del manejo conceptual son, entre otras, las pruebas de libro abierto, las disertaciones orales, los ensayos sobre diversos temas, los mapas conceptuales, las redes semánticas.

Por lo que se refiere al aprendizaje de procedimientos, es posible evaluarlo a través de observación directa, de escalas de calificación numérica, gráfica o descriptiva, grabaciones en video, entre otras.

Los contenidos de naturaleza actitudinal y valoral pueden ser analizados a través de una serie de recursos observacionales narrativos y del análisis del discurso.

Una orientación importante en la actualidad consiste en la evaluación del ambiente de la institución, como una forma de determinar si existen las condiciones para que los estudiantes desarrollen valores o se cumplan cambios actitudinales significativos. Asimismo, los procedimientos evaluativos que permiten que el sujeto exprese verbalmente o por escrito sus intenciones y reconozca su comportamiento

no solo en el ámbito escolar sino también en el familiar y comunitario representan una línea importante en la evaluación actitudinal.

Como puede apreciarse, los recursos de evaluación son muy diversos y, en la mayor parte de los casos mencionados, coinciden con métodos y técnicas centradas en el aprendizaje. Esto permite corroborar el supuesto mencionado anteriormente, en el sentido de que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación constituyen un circuito recurrente e inseparable. Es decir, que la aplicación de un método centrado en el aprendizaje puede ser desplegado por el profesor o el estudiante y que, en sí mismo, permite el cumplimiento de los propósitos de evaluación.

Algunos ejemplos de los recursos de evaluación que presentan gran interés en el momento actual se presentan a continuación.

Experiencias de evaluación de orientación constructivista: evaluar a través de mapas conceptuales

Un mapa conceptual es un procedimiento gráfico para expresar y representar el conocimiento sobre conceptos y las relaciones entre los mismos, a través de proposiciones verbales. Aunque no es un recurso muy utilizado, en estos momentos ofrece interesantes posibilidades no solo como un método instruccional sino como un recurso evaluativo. La evaluación a través de mapas conceptuales no se orienta a determinar si el estudiante recuerda algo ya hecho o que se le ha proporcionado. Lo importante es lo que el alumno elabora y expresa, así como lo que llega a incorporar a lo largo del trabajo en clase, en las discusiones y en otras actividades.

Los mapas conceptuales suponen un instrumento de evaluación que puede integrarse al proceso mismo de enseñanza y permiten, de acuerdo con la forma en que el estudiante los construye, realizar la corrección espontánea de sus errores, lo cual implica suponer que ha comprendido la naturaleza de éstos. Dentro de esta

concepción, la utilización de los mapas conceptuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje aparece como una modalidad que facilita atender a la especificidad de los sujetos y sus formas de acceso al conocimiento.

Este tipo de evaluación, en general, se inicia con la elaboración de un primer mapa que será propuesto por el docente (puede ser elaborado como una forma de representación de la secuencia del curso); en un segundo momento, el estudiante elabora un mapa "diagnóstico" individual, en el que se reflejan los aciertos y errores del alumno, y se le proponen diversas actividades de regulación con la finalidad de corregir las confusiones detectadas.

A medida que se profundiza en el conocimiento (proceso regulado por el docente) se va elaborando otro mapa conceptual más amplio que se contrasta con el anterior (autorregulación del alumno). La evaluación se cierra con la interacción en el aula, orientada a la construcción de un mapa conceptual definitivo por parte de todos los estudiantes.

Entrevista de evaluación

Si el aprendizaje se concibe, fundamentalmente, como un cambio en la organización de sus conocimientos, en la forma de razonar sobre ellos y en las posibilidades de aplicarlos, un propósito de la evaluación consiste en obtener información sobre las ideas y representaciones que se ha hecho de las cosas o fenómenos, así como de las razones a través de las cuales justifica su forma de pensar.

Una posibilidad de centrarse en ese proceso la ofrece la entrevista de evaluación. No es un procedimiento regular de evaluación en las instituciones de educación superior, sin embargo muestra ventajas en cuanto a la valoración directa de la comprensión lograda por el estudiante y la posibilidad de ofrecer un apoyo

personalizado. Es de utilidad también en el desarrollo de la actividad tutorial. Algunas condiciones necesarias para reconocer lo que sabe el alumno mediante la entrevista se relacionan con el conocimiento que el profesor debe tener acerca del tipo de estructura conceptual que debe haber adquirido como resultado del aprendizaje.

La entrevista requiere de una planificación cuidadosa, de manera que el profesor tenga claridad sobre los aspectos que serán explorados, así como de las razones que justifican esa opción. Es importante, además, el acuerdo del estudiante.

El portafolio

Se denomina *Portafolio* a una técnica de evaluación que se basa en el análisis de las producciones cotidianas, no tanto desde el punto de vista del profesor, sino desde una perspectiva conjunta docente-estudiante, para ayudar a este último a tomar conciencia de sus metas, progresos, dificultades, etc.

Se parte del supuesto de que tales producciones constituyen un reflejo genuino del proceso de aprendizaje, y su valor radica en su capacidad para estimular la experimentación, la investigación, la reflexión.

El portafolio puede definirse como una recopilación de evidencias (documentos diversos, artículos, notas, diarios, trabajos, ensayos,) consideradas de interés para ser conservadas, debido a los significados que con ellas se han construido.

Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto seleccionado de desempeños que han recibido preparación o tutoría y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante. Utilizar el portafolio implica adoptar una concepción de evaluación formativa en la que la autoevaluación adquiere un papel central.

Las evidencias que lo integran permiten identificar cuestiones claves para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre los propósitos, la orientación de los esfuerzos, las líneas a continuar desarrollando, entre otros.

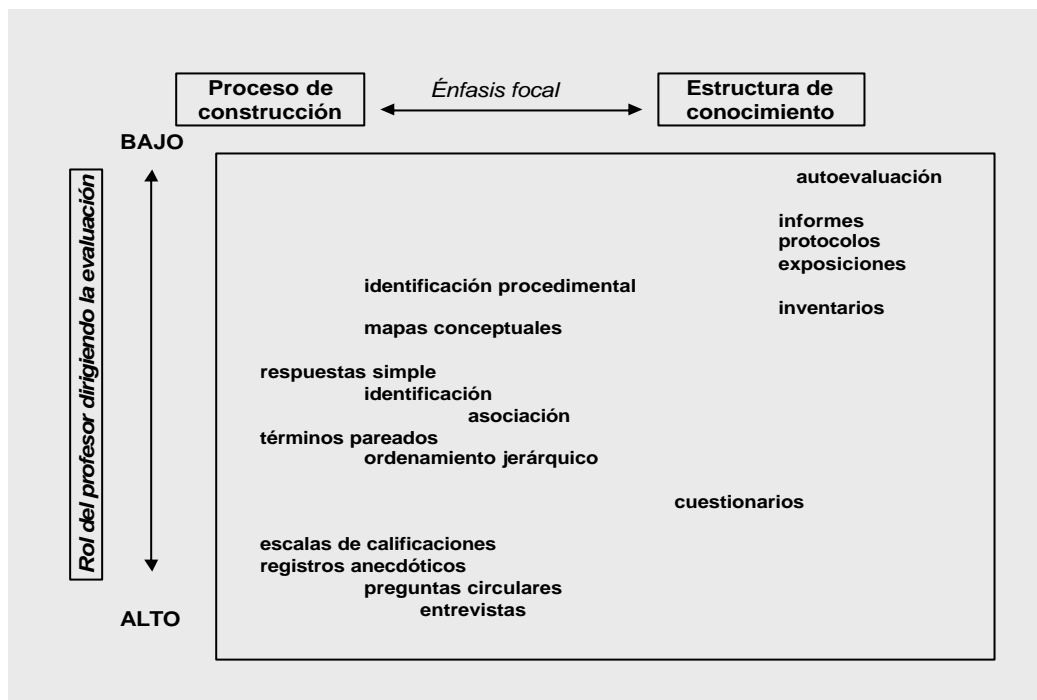
Simulación

En la simulación se solicita al alumno que demuestre procedimientos (acciones) determinados. La simulación debe ser observada directamente utilizando listas de indicadores o listas de cotejo, e indirectamente, mediante la utilización de videos. Una simulación exitosa, debe orientarse por criterios claros, debe tener instrucciones claras para todos los involucrados, debe ser fácil de administrar y relacionarse directamente con la competencia que está siendo evaluada, deben ser consistentes de persona a persona por razones de confiabilidad

Proyectos

Consiste en asignar a los alumnos la ejecución de un proyecto o una tarea estructurada y orientada a generar resultados concretos a fin de evaluar la calidad de la misma. El proyecto debe de ser realista y alcanzable en las condiciones previstas para la evaluación ; debe establecer si se evaluará el producto y/o el proceso, aclarando qué tipo de ayuda se proporcionará a los alumnos , si llegan a tener problemas o si se realizará de manera independiente.

Cecilia Quaas (1999-2000) propone un conjunto de posibles recursos de evaluación en los cuales se combinan las estrategias de estructuración del conocimiento con el grado de participación y dirección del docente en la evaluación. Para esta autora, mientras más se aproxime el docente a la evaluación del conocimiento con un grado bajo de direccionalidad, más cerca estará de una evaluación en la perspectiva que se ha venido proponiendo.



4. Factibilidad de incorporación de nuevas modalidades evaluativas

La posibilidad de transitar hacia modalidades evaluativas más integrales y relevantes como las propuestas por los paradigmas cognoscitivista, constructivista, sociocultural o humanista implican romper la fuerte inercia de la evaluación-acreditación-certificación tradicional.

Es importante, en ese sentido, que los profesores analicen sus prácticas y emprendan acciones que permitan contribuir a una valoración adecuada de los aprendizajes reales de los estudiantes, a través de la integración efectiva de estas nuevas perspectivas. Adicionalmente, es necesaria tanto la preparación de los profesores en la utilización de los recursos disponibles para evaluar dentro de los nuevos enfoques como la reorganización de ciertos aspectos del funcionamiento institucional que se relacionan directamente con la evaluación, particularmente la normatividad.

Un factor ineludible, posiblemente uno de los de mayor peso en el cambio hacia nuevas formas de evaluación radica en la visión y resignificación de la evaluación que deben adquirir profesores, estudiantes y las propias autoridades institucionales. Si se sigue manteniendo la concepción tradicional de la evaluación, asociada exclusivamente a la acreditación-certificación, difícilmente se logrará un impacto favorable en la transformación de estas prácticas.

CONCLUSIONES

- Con base en los fundamentos psicopedagógicos de los enfoques centrados en el aprendizaje se infiere que la evaluación es más que un proceso para calcular y asignar calificaciones, como se ha planteado en la perspectiva tradicional de la evaluación. Limitarse a esta operación implica que solo se están analizando los resultados y no el proceso de aprendizaje, ya que éste considera el lugar de partida, los avances y el punto de llegada del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- La evaluación debe ser vista no solo como una acción orientada a valorar el grado de cumplimiento de los propósitos de aprendizaje sino, fundamentalmente, como una acción de intervención que permita al sujeto la reconstrucción de los contenidos a aprender.
- La revisión de las prácticas evaluativas actuales en la mayor parte de las instituciones expresa que la evaluación sigue siendo un suceso y no un proceso.
- El interés del docente-evaluador debe enfocarse a establecer el grado en que los estudiantes han logrado construir o elaborar conocimiento, gracias a la ayuda pedagógica y al uso de sus propios recursos y a determinar si los estudiantes

son capaces de otorgar significado funcional a los contenidos para utilizarlos en el futuro.

- Se reconocen en estos momentos diversas posibilidades de desarrollo de la actividad de evaluación del aprendizaje:
 - ✍ la evaluación de carácter formativo,
 - ✍ la evaluación inicial y diagnóstica,
 - ✍ la autoevaluación.

- El proceso evaluativo en la perspectiva de los enfoques centrados en el aprendizaje enfatiza las modalidades diagnóstica y formativa, restándole importancia a lo sumativo, entendido solamente como la certificación de logros o resultados.

- Una de las vertientes más prometedoras para la renovación del campo de la evaluación de los aprendizajes es la que se deriva de los enfoques educativos basados en competencias. La *evaluación basada en competencias* se interesa en los resultados expresados en un desempeño concreto; se orienta a valorar el desempeño real del alumno, el cual sintetiza los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en la realización de una función o actividad.

- Los recursos técnicos que pueden utilizarse para obtener la información necesaria para la valoración de los aprendizajes pueden agruparse en tres tipos básicos:

- ✍ Aquellos en los que el evaluador (docente o externo) observa y registra información directa del desempeño de los estudiantes en el aula o en otros espacios de formación (observación directa).
 - ✍ Los que se basan en el análisis de documentos y otros productos del proceso de aprendizaje (observación indirecta).
 - ✍ Los recursos en los que el evaluado (estudiante) reacciona a los estímulos orales o escritos que presenta el evaluador (entrevistas, cuestionarios, encuestas, escalas, etc.) instrumentos de medición en sentido estricto.
-
- Los recursos de evaluación son muy diversos y, en muchos casos, coinciden con métodos y técnicas centradas en el aprendizaje. Esto permite corroborar el supuesto de que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación constituyen un circuito recurrente e inseparable.

 - Un factor esencial en el cambio hacia nuevas formas de evaluación se encuentra en la resignificación de la evaluación para los profesores, estudiantes y las autoridades institucionales. Si se mantiene la concepción tradicional de la evaluación, asociada exclusivamente a la acreditación-certificación, difícilmente se logrará un impacto favorable en la transformación de estas prácticas para hacerlas congruentes con los enfoques centrados en el aprendizaje.

Bibliografía

AHUMADA, Acevedo Pedro (1998). *Hacia una evaluación de los Aprendizajes en una perspectiva constructivista*. Revista Enfoques educacionales Vol.1 No. 2. Universidad de Chile.

ALONSO Tapia, J. (1997) *Orientación Educativa. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

ANGELES G. Ofelia. (2002) *Diseño curricular basado en competencias*. Documentos básicos para el Curso / presentación en Power Point. México.

BERNARD, Juan A. (2000) *Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa* Madrid: Narcea.

COLL, César. (1987). *Psicología y Curriculum*, Barcelona: Laia.

HERNÁNDEZ, F. Ventura M. (1998). *La Organización del Currículo por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: GRAO

DANIELSON, Charlotte y Abrutyn, Leslye.(1997) *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,

QUAAS F. Cecilia. *Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes*, (1999-2000). Revista Enfoques Educativos Vol.2.No.2. Universidad de Chile.

ROMÁN Pérez, M, y Díez López, E. (1998). *El currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos*. Revista Enfoques Educativos Vol.1 No.2. Universidad de Chile

SANTOS Guerra, M. (1992) *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe, España

Anexos

Anexo 1

Propuesta de indicadores para determinar la presencia y utilización de enfoques y recursos centrados en el aprendizaje, desde la perspectiva de la práctica docente.

Como parte del acercamiento a la propuesta de incorporación de acciones y estrategias pertinentes al enfoque centrado en el aprendizaje, se han diseñado algunos indicadores que pretenden identificar si la práctica docente involucra los rasgos más frecuentes y relevantes de dichos enfoques.

A través de estos indicadores que, evidentemente, no agotan las posibilidades de desarrollo de actividades y estrategias, se pretende contar con elementos que permitan establecer el grado en que la actividad de los docentes influye en el aprendizaje de sus estudiantes, en su motivación, así como en la adquisición de capacidades que les permitan aprender mejor sus contenidos, así como aprender a aprender.

1. Inicia su clase presentando información nueva, sorprendente o poco relacionada con los conocimientos previos del estudiante, a fin de despertar su interés
2. Utiliza preguntas que permitan activar o facilitar la vinculación de lo que el estudiante ya sabe con los nuevos conocimientos
3. Ilustra las ideas que expone con ejemplos, imágenes u otros recursos audiovisuales que faciliten la comprensión del estudiante
4. Reconoce y hace explícitos las metas y los objetivos que pretende alcanzar con su actividad

5. Las actividades de formación incluyen
 - aprendizaje y recuerdo significativo de hechos y datos
 - aprendizaje y comprensión de conceptos
 - aprendizaje de procedimientos y desarrollo de capacidades
 - adquisición de capacidades de relación
 - adquisición o refuerzo de contenidos actitudinales
 - transferencia de aprendizajes a contextos distintos al de adquisición

6. Propone a sus estudiantes trabajar preferentemente
 - de forma individual
 - en equipo

7. Permite a los estudiantes que ellos elijan
 - forma de realizar su trabajo
 - compañeros(as) de trabajo
 - temas para hacer trabajos
 - momentos para hacer preguntas

8. Promueve y desarrolla actividades en equipo
 - proporciona un guión para realizar la tarea grupal prevista
 - indica el procedimiento para realizarla
 - señala la forma de organización del grupo
 - permite que los estudiantes decidan con quién trabajar

9. Sugiere el uso de estrategias que ayuden al estudiante a realizar la actividad de modo que no se bloquee ante ella

10. Explica y muestra a sus estudiantes cómo, cuando y por qué debe usarse un determinado procedimiento o estrategia.

11. -Cuando los estudiantes desarrollan un procedimiento proporciona orientaciones para que reconozcan
 - qué hacen mal
 - por qué es erróneo
 - cómo pueden corregirlo
12. Propone actividades en que los estudiantes experimenten y reflexionen sobre las consecuencias de su comportamiento cognitivo (estrategias de aprendizaje)
13. Propone actividades en las que el alumno tenga que adoptar puntos de vista diferentes al suyo
14. Proporciona problemas, guiones, esquemas o sistemas de categorías para que el estudiante aprenda los hechos de manera integrada
15. La enseñanza de procedimientos estratégicos que deben ser construidos por el sujeto, se realiza en los contextos de aplicación
16. Utiliza mapas conceptuales, redes semánticas, mapas cognitivos para la organización y presentación de su materia
17. Permite que los estudiantes hagan explícitas sus concepciones espontáneas, aplicándolas a problemas concretos
18. Promueve que los estudiantes se enfrenten a situaciones problemáticas, que expresen un desafío a sus ideas y les obliguen a buscar nuevas soluciones
19. -Da oportunidad de que todos los estudiantes participen en las clases
20. Promueve actividades de investigación

- en espacios extraescolares
- utilizando métodos basados en problemas o proyectos

21. Promueve actividades prácticas en escenarios reales

22. Promueve actividades basándose en los recursos que aportan las nuevas tecnologías

23. Da tiempo para que los estudiantes piensen sus respuestas, cuando se les interroga

24. Considerando que los resultados de la evaluación deben permitir al estudiante reconocer sus errores y sus aciertos, así como motivarlo a seguir aprendiendo

- Hace explícitos previamente los criterios con los que va a evaluar
- Utiliza varias tareas para evaluar
- Evita elevar innecesariamente la dificultad de las tareas de evaluación

25. Informa al estudiante sobre las deficiencias y errores observados en las evaluaciones

26. Permite que el estudiante conozca también sus progresos

27. -El sistema de evaluación permite reconocer los tipos de aprendizaje logrado
Cuando un estudiante se equivoca

- le corrige públicamente
- trata de averiguar la causa de su error

28. Cuando un estudiante se equivoca

- le corrige públicamente
- trata de averiguar la causa de su error

29. -Los procedimientos de evaluación y calificación se relacionan con la comprensión y aplicación del conocimiento y no solo con la memorización

Anexo 2

Análisis de necesidades de los estudiantes

Con la intención de orientar la práctica docente, es necesario que el profesor reconozca la situación de sus estudiantes, desde la perspectiva de las habilidades y estrategias que utiliza para aprender. Esta aproximación diagnóstica le permitirá seleccionar y aplicar experiencias educativas que, asociadas al abordaje de los contenidos de la disciplina que imparte, contribuyan a lograr aprendizajes significativos. El cuestionario puede ser de utilidad también para la orientación de la función tutorial.

1.- ¿Cuáles son, a su juicio, los problemas y necesidades de los alumnos que requieren atención prioritaria? ¿Qué proporción de alumnos presentan ese problema? ¿A qué atribuye la persistencia de ese problema? ¿Qué soluciones ha intentado y cuál ha sido el resultado?.

2.- Uno de los factores que inciden el rendimiento de los estudiantes es su dificultad para entender el lenguaje oral. ¿Cuántos de sus alumnos presentan este problema, a qué lo atribuye.

3.- Otra de las causas principales de problemas es la dificultad para leer adecuadamente. ¿Cuántos de sus estudiantes tienen esta dificultad, a qué lo atribuye? ¿Cómo lo ha enfrentado?.

4.- En ocasiones los estudiantes leen adecuadamente, pero tienen dificultades para comprender lo que leen, lo cual afecta al aprendizaje. Señale y jerarquice los factores que, desde su punto de vista, provocan los problemas de comprensión de los estudiantes

- Incapacidad de leer-decodificar- adecuadamente
- Desconocimiento del vocabulario
- Desconocimiento de la sintaxis
- Dificultad para seguir la progresión del tema
- Dificultad para identificar la información importante
- Otros (especificar)

5.-La dificultad para comprender y dominar el conocimiento matemático influye en el aprendizaje de otros contenidos ¿Cuántos de sus estudiantes tienen el problema y cuál es la razón?, ¿Qué ha hecho para resolverlo? .

6.- La actividad escolar requiere resolver problemas de distinto tipo y su solución depende tanto de los conocimientos previos como de la forma en que el estudiante afronta tales problemas. Se puede atribuir a:

- no prestan atención a las instrucciones
- no identifican el origen de sus dificultades
- no identifican el objetivo a lograr
- no relacionan datos y objetivos
- carecen de conocimientos específicos necesarios
- no se representan adecuadamente el problema
- no planean los pasos para resolverlo
- se angustian al tener que resolver esa tarea
- Otros(especificar)

7.- Los estudiantes, en ocasiones, no cuentan con hábitos de estudio adecuados. ¿Cuántos de sus estudiantes tienen este problema y a qué lo atribuye

8.- Los estudiantes pueden tener problemas derivados de su falta de motivación para aprender. Señale y jerarquice la importancia de esos factores en su clase. Los estudiantes

- carecen de todo interés por la actividad escolar
- solo se preocupan por la calificación
- se preocupan por quedar bien ante los demás
- se preocupan por comprender y utilizar lo aprendido
- prestan demasiada atención a elementos ajenos al trabajo escolar
- Otros(especificar

9.- Otro de los propósitos fundamentales de la educación es que los estudiantes aprendan a relacionarse de forma constructiva, cooperativa y solidaria. Sin embargo, con frecuencia se encuentran estudiantes retraídos, agresivos o, en general, con un comportamiento social inadecuado. ¿Cuál es el problema más frecuente en su grupo?.

- Retraimiento, falta de participación
- Agresividad
- Negativa a cooperar
- Dificultades para trabajar en grupo
- Falta de solidaridad
- Falta de habilidades comunicativas y sociales

10.- Coloque en orden de mayor a menor importancia (1 al 9) los problemas que usted considere deben ser atendidos para mejorar el rendimiento de sus estudiantes:

- Comprensión oral ()
- Lectura ()
- Comprensión lectora ()

- Dominio del Cálculo ()
- Formas y hábitos de estudio ()
- Atención y motivación ()
- Relación social ()
- Abordaje de problemas ()
- Otro (especificar)